دافعية الانجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

م / طارق توفيق المصري
محاضر بعمادة التطوير وضمان الجودةجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

د / علي فرح أحمد فرح
أستاذ دكتور بكلية التربيةجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

• **المستخلص**:
هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن أثر متغير (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي) على كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٤) طالبا وطالبة يدرسون في مختلف المستويات الدراسية للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٧)، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى بناء مقياس دافعية الإنجاز الذي تكون من (٤٠) فقرة، كما جرى استخدام مقياس ستيرنبرغ وواغنر (Sternberg & Wagner, 1991) لأساليب التفكير الذي عربه أبو هاشم (٢٠٠٦)، وقد تم التحقق من صدق مقاييس الدراسة وثباتها. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز وأساليب التفكير كانت مرتفعة لدى طلبة جامعة الملك فيصل، وأن أساليب التفكير السائدة لديهم هي: التشريعي والملكي والهرمي والتنفيذي والأقلي والمتحرر والقضائي والداخلي والمحلي، والمحافظ والعالمي والخارجي والفوضوي على الترتيب، ووجود علاقة عكسية ضعيفة بين دافعية الإنجاز وأساليب التفكير. ووجود أثر للنوع الاجتماعي في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ووجود أثر للمستوى الدراسي في دافعية الإنجاز لصالح المستوى السادس، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود أثر للنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي في أساليب التفكير، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث أعضاء هيئة التدريس بتبني أساليب تدريس تعزز دافعية الإنجاز وتنوع أساليب التفكير لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للإنجاز، أساليب التفكير.

Achievement Motivation and its Relationship with Thinking Styles among Students at King Faisal University in Saudi Arabia

DR.Ali Farah Ahmed Farah & Tareq Tawfiq ALmasri

Abstract :
This study aimed to discover the level of achievement motivation and its relationship with thinking styles among students from King Faisal University in Saudi Arabia and explore the effect of variables (gender and study level) on achievement motivation and thinking styles. The study participants consisted of (684) students studying at different levels for the academic year (2017/2018). To achieve the objectives of the study the researcher prepared achievement motivation scale, which consists of (40) items, and used (Sternberg & Wagner, 1991) of thinking stules which translated by Abu Hashim (2006), the researcher guaranteed the scales validity and reliability. The results of the study revealed that the level of achievement motivation

and thinking styles were high among the students of King Faisal University, and that the prevailing thinking styles are: legislative, royal, hierarchical, executive, majority, liberal, judicial, internal, local, conservative, global, external and anarchist respectively, there is a weak inverse correlation between achievement motivation and thinking styles, there is an effect of gender and syudy level on the achievement motivation in favor to females and sixth level, there are no effect of gender and the level of study on the thinking styles. In light of the results of the study, the researcher recommended faculty members to adopt of teaching methods that promote motivation achievement and develop the thinking styles.

Keywords: Achievement Motivation, Thinking Methods.

- **مقدمة**:

تعمل الدول جاهدة على تطوير قدرات أبنائها، من خلال المدارس والجامعات، التي تعتبر الأداة المتخصصة في تقديم هذه الخدمة، ويختلف الطلبة في قدراتهم على الانجاز لعدة عوامل منها عوامل ذاتية، ومنها عوامل خارجية، ويعد الذكاء وأسلوب التفكير، من أهم هذه العوامل.

ويختلف الأفراد في طرق تفكيرهم فلكل فرد طرق مفضلة في التفكير تعرف بأساليب التفكير، وهي توضح كيفية استثمار الفرد لقدراته، في حل القضايا المختلفة، وقد ظهرت نماذج كثيرة في تصنيف أساليب التفكير منها أنموذج ستيرنبيرغ (Sternberg) الذي شبه الإنسان بالمدينة؛ من حيث حاجتها إلى التنظيم والضبط، فعندما يواجه الفرد المشكلات كما يحدث في المدن يحتاج إلى وضع أولويات، وتحديد مصادر كما تفعل الحكومات، وهذه الأساليب كما يراها ستيرنبيرغ (Sternberg) مقسمة إلى خمسة مجالات هي: من حيث الوظيفة وتشمل الأسلوب التشريعي، والقضائي، والتنفيذي، أما من حيث شكل السلطة فتشمل الأسلوب الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، ومن حيث مستويات السلطة فهما أسلوبان: الأسلوب الشمولي (العالمي)، والأسلوب المحلي، ويكون المجال الرابع من حيث مدى السلطة ويشمل الأسلوب الداخلي، والأسلوب الخارجي، وآخر المجالات الخمسة من حيث النزهة إلى السلطة ويشمل: الأسلوب المتحرر، والأسلوب المحافظ. ليصبح مجموع هذه الأساليب وفق نظرية ستيرنبيرغ (Sternberg) ثلاثة عشر أسلوبا (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

يختلف الأفراد في تعاملهم مع المشكلات، كما يختلفون نظرتهم للأفراد، في المواقف المختلفة، بغض النظر عن تساوي هؤلاء الأفراد، أحيانا في القدرات، فيقوم الفرد بإصدار أحكاما تختلف عن فرد آخر، حول التعامل مع شخص ما، فيقول أنه شخص محبوب، ومن الممتع التعامل معه، في حين يكون رأي الشخص الآخر بأنه شخص بغيض، فما سبب الاختلاف في إصدار الأحكام، وما السبب في اختلاف نظرتهم نحو الأشخاص؟ قد يكون الأفراد متساوون في قدراتهم، لكنهم يستخدمون أساليب تفكير مختلفة، والأشخاص الذين تنسجم أساليب

تفكيرهم، مع المواقف الحياتية بنجاح، عادة ما نحكم عليهم أنهم يمتلكون موهبة، أو قدرة عالية، وهذا الحكم لا يعني بالضرورة أن هؤلاء الأشخاص يمتلكون هذه الموهبة، والقدرات فعلا، فقد يتفوق طالب، ويظهر نجاحا، وتميزا، في مادة ما، بسبب توافق أسلوبه مع المدرس، بالرغم من عدم تفوقه، بدرجة كبيرة (عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٧).

إن محاولة فهم التفكير صعبة، لأننا نستخدم التفكير كعملية في محاولة تفسيره، ومن هنا كان التركيز في غالبه، على الجوانب التي من الممكن قياسها، من جوانب سلوك الفرد، ولفظ التفكير يمكن أن يستخدم بمعاني كثيرة، فهو يصف نشاطا عقليا، سواء كان واعي ومقصود، مثل الذي نستخدمه في حل المشكلات، أو نعيه وعيا غير تام، مثل ما يحدث عند التصرفات الروتينية (جابر، ٢٠١٠). وقد نشعر في الوقت الحاضر باهتمام الأمم التي تسعى إلى تطوير مجتمعها إلى الاهتمام بالتفكير وواساليبه تنميتها، لاستثمار الإنسان كثروة بشرية من خلال توفير التعليم المناسب له، والذي يلبي احتياجاته ويراعي ميوله، وهذا التعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى حصول الفرد على الرضا وإشباع حاجاته، التي تولد أساسا مع الفرد ويسعى دائما إلى إشباعها، فتعتبر الدوافع محركا لسلوكه، ومن هنا ظهر الاهتمام بالدافعية (أبو رياش وزملاؤه، ٢٠٠٩).

يرى علماء النفس أن السلوك البشري يحدث نتيجة دوافع لدى الفرد، وهذه الدوافع إما أن تكون داخلية مثل الجوع الذي يحرك سلوك البحث عن الطعام ويوجه هذا السلوك حتى يتم إشباع الحاجة، وقد يكون خارجيا مثل نيل المكافآت المادية والمعنوية (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، ٢٠٠٦)، وتلعب الدافعية دورا كبيرا في عملية التعلم، وهي من المفاهيم التي تبرر سبب حدوث السلوك، ولا يمكننا ملاحظتها بشكل مباشر لكن يمكننا الاستدلال عليها من المؤشرات السلوكية المتمثلة بالألفاظ والممارسات نحو تحقيق هدف ما (السلطي، ٢٠٠٩).

ويشترك الباحثون في مجال الدافعية والتعليم، في وجهة نظرهم حول دور الدافعية للإنجاز في التحصيل، حيث يرون أن التحصيل ينتج من تفاعل المتغيرات المحيطية، والأهداف الذاتية المحفزة للتحصيل، وأنه يمكن التنبؤ بالسلوك من خلال دافعين مباشرين، أحدهما ضمني يتمثل في البواعث الداخلية للفعل، وهي أيضا معروفة كفاعلية الأداء، وهي تعمل من خلال الحافز طيلة المهمة، والدافع الآخر ظاهر يعبر عنه من خلال خيارات مدروسة، ومقصودة، وأكثر تحفيزا لأسباب ظاهرة. والأشخاص الذين يمتلكون دوافع داخلية قوية، يحتاجون تحقيق أهداف، وحاجات داخلية ذات معايير مرتفعة، وفي الوقت نفسه ينزع الآخرون للتمسك بمعايير المجتمع، إن هذين النوعين من الدوافع يعملان معا، لتقرر سلوك الفرد من خلال توجيهه وإثارته وتوفر إمكانات النجاح والإنجاز والقدرة على التحدي (Brunstein & Maier, 2005).

ولدافعية الإنجاز أهمية كبيرة في عملية التعليم، ولتحقق دافعية الإنجاز لأهدفها تربوياً يجب أن تراعى بعض المبادئ التي تتعلق بها خاصة في غرفة الصف هي: تزداد دافعية إنجاز الطلبة عندما يؤمنون أن أفعالهم تؤدي إلى النجاح في المهمات التي يكون فيها نوعا من التحدي، وتزداد دافعية إنجاز الطلبة عندما يرتبط التعلم بحاجاتهم، واهتماماتهم، وميولهم، كما أن وجود أهداف قصيرة المدى ذات أهمية خاصة بالطلبة تزيد من دافعية الإنجاز لديهم، إضافة إلى ذلك فإن تنوع طرائق التدريس ودرجة تشويقها ومدى احتوائها على وسائل تعليمية تجذب انتباه الطلبة (نوفل وأبو عواد، ٢٠١١):ويرى كوهين (Cohen) أن دافعية الإنجاز تتكون من أربعة مكونات هي: الإنجاز والطموح، والحماسة والإصرار على تحقيق الأهداف المنشودة أي المثابرة، في حين أظهر أنموذج ديمبو (Dembo) ثلاثة أبعاد لدافعية الإنجاز هي: القيمة وتتضمن أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية العمل، وبعد التوقع الذي يتضمن معتقدات الطلبة حول قدراتهم على القيام بالعمل، والبعد الثالث هو المكون الانفعالي: الذي يتضمن ردود الفعل الانفعالي نحو العمل (أبو جادو، ٢٠١١).

ومن هنا رأى الباحث أهمية البحث في هذا الموضوع الذي يربط بين عوامل مهمة جداً في مستقبل الطالب الجامعي، لاقتراب وصوله إلى مرحلة العمل والإنتاج، وخدمة مجتمعه، وقد لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التفكير ودافعية الإنجاز خاصة في مجال التعليم الجامعي.

- **مشكلة الدراسة**

يتهيأ طلبة الجامعة للعمل وأخذ أدوارهم في المجتمع، لذلك تهتم الجامعات بتخريج جيل متفتح يمتلك أساليب تفكير تتماشى مع التطورات التكنولوجية السريعة، يؤهلهم للإستجابة بمرونة للمتغيرات المستقبلية، ويمتلكون أساليب تفكير تكسبهم القدرة على المشاركة الإيجابية في تطوير مجتمعهم، وقد انبثق الإحساس بمشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال عمله محاضر بجامعة الملك فيصل، وشعوره بنمطية التفكير المكتسب من خلال مراحل دراسية اعتمدت أساليب التدريس التقليدية، كما تعززت المشكلة لدى الباحث من خلال اطلاعه على بعض الدراسات التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لأساليب التفكير على الدافعية للإنجاز والتحصيل، كدراسة كل من (محمد، ٢٠٠٨؛ الشلوي، ٢٠١٠؛ السلواط، ٢٠١٢)، مما ولد لدى الباحث الرغبة في الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير خصوصاً لطلبة الجامعة، إذ قد يؤدي الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات إلى إحداث تغييرات جوهرية في برامج التدريب الميداني وحتى تصميم المقررات الدراسية ، بما يحقق أهداف الكليات في جامعة الملك فيصل بفاعلية. وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: **هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
- هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\alpha \geq$) بين متوسطات دراجات الطلبة في جامعة الملك فيصل في مستوى الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية)؟

- **أهمية الدراسة**

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوعات التي تتناولها في حياة الطلبة الجامعيين، وسعيها للكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير، ويمكن تمثيل أهمية الدراسة كما يأتي:

- **الأهمية النظرية**:

توفير الدراسة أدباً تربوياً نظرياً عن الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير يرفد المكتبة العربية بما هو جديد حول هذه المواضيع، وترسم علاقة واضحة بينها، وتعطي تصور ذهني واضح للباحثين حولها هذه المفاهيم التربوية، كما تنبثق أهمية الدراسة من تناولها لأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين.

- **الأهمية العملية**:

قد تفيد هذه الدراسة الباحثين من خلال توفير مقاييس محكمة لدافعية الإنجاز وأساليب التفكير يمكن استخدامها لقياس مستوى هذه المتغيرات لدى الطلبة، كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مصممي المناهج، وبرامج التدريب الميداني، وذلك بمعرفة العلاقة بين هذه المتغيرات وكيفية تحسين مستوى كل من الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة؛ الأمر الذي يؤدي الى تحسين جودة المخرجات التعليمية بالجامعات.

- **أهداف الدراسة**

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الأتية:

- التعرف على مستوى كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن أثر بعض المتغيرات (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي) في كل من الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **دافعية الإنجاز**:

عرّفها الوديان (٢٠٠٠: ٧٤) بأنها " الإحساس بالراحة والرضا عند إنجاز شيء ما أو إيجاد شيء لم يكن موجودا".

ويعرفها الباحث إجرائياً في دراسته بأنها رغبة طلبة جامعة الملك فيصل في التدريس أثناء التدريب الميداني وشعورهم بأهمية ما يقومون به والسعادة والراحة عند تحقيق أهدافهم التي خططوا لها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك فيصل على مقياس دافعية الإنجاز الذي بناه الباحث في هذه الدراسة.

- **أساليب التفكير**:

هي طريقة الفرد التي يستقبل بها المعرفة، والمعلومات والخبرة، والتي يرتب وينظم بها في مخزونه المعرفي، و يسترجعها بالطريقة التي سيمثل من خلالها هذه المعرفة، والخبرة؛ أي الطريقة التي يستخدمها في التعبير عنها، إما بوسيلة حسية مادية، أو شبه حسية، أو بطريقة رمزية عن طريق(حروف أو كلمات وأرقام) (قطامي، ٢٠١٠).

ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسه بأنه أسلوب التفكير الذي يستخدمه طلبة جامعة الملك فيصل من بين ثلاثة عشر أسلوباً -التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والعالمي، والمحلي، والداخلي، والخارجي، والمحافظ، والمتحرر - التي وضعها كل من ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991)، وطورها للبيئة السعودية السيد أبو هاشم (٢٠٠٦). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك فيصل على مقياس أساليب التفكير الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة.

- **حدود الدراسة**

- الحدود البشرية: جرى تطبيق هذه الدراسة على (٦٨٤) طالب وطالبة جامعية.
- من طلبة جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات أدوات الدراسة، واستجابة طلبة جامعة الملك فيصل لفقرات الاستبانة.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

يتناول الإطار النظري الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وقد جرى تناولها كما يأتي:

- **أساليب التفكير**

يعزو ستيرنبرغ نجاح الطلبة، أو فشلهم إلى توافق أسلوب تفكيرهم مع أسلوب المعلم، في التدريس، أكثر من قدرات الطلبة، وهو بذلك يحمل المدرس المسؤولية، من حيث اختيار الأسلوب التدريسي، الذي يتوافق مع أسلوب تفكير الطالب، وقد كان تورانس أول من استخدم مفهوم أساليب التفكير، وهو يرجح فكرة أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في تفكيره، وهذا ما يجعل لكل فرد أسلوبه الخاص، في التفضيل والتفكير، ومن الصعب التنبؤ بهذا الأسلوب، وتفضيلات الفرد تشمل التفضيلات اللغوية، والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم في العمل، والتعامل مع الآخرين (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠١١).

إن فهمنا لأساليب التفكير عند الأفراد، يزيل الكثير من سوء الفهم، الذي يحدث أحيانا بين أي طرفين، بينهما موقف مشترك مثل الطالب، والمعلم وبين الزوجة، والزوج والرئيس، والمرؤوس (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧).

وقبل أن نقوم بتعريف أساليب التفكير سنقوم بعرض أهم التعريفات لمفهوم التفكير حيث انه جزء من المفهوم الأساسي لهذه الدراسة وهي أساليب التفكير والذي يتكون من كلمتين، التفكير والأساليب.

يعرف التفكير"بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية، التي يقوم بها دماغ الفرد، عندما يتعرض لمثيرٍ ما، يتم استقباله عن طريق الحواس الخمسة (علي، ٢٠١١: ٣٥).

كما عرفته قطامي (٢٠١٠: ١٣٥) "بأنه مفهوم مجرد، افتراضي يشير إلى عملية داخلية، تعزى إلى نشاط ذهني، معرفي، تفاعلي، انتقائي، قصدي، موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد معنى، أو إجابة عن سؤال ما، أو اختراع أسلوب تكيف جديد، لم يكن من قبل" (قطامي، ٢٠١٠).

وعرفه سعادة (٢٠٠٣) بأنه عبارة عن عملية عقلية، يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى، من خلال الخبرة التي يمر بها.

ومما سبق من التعريفات، نستطيع أن نلخص مكونات مفهوم التفكير ب:

- التفكير عملية عقلية أو أكثر تحدث في الدماغ.
- من خلال التفكير يتم معالجة مثيرات، تم استقبالها من خلال الحواس.
- التفكير عملية، مؤسسة، وهادفة، وموجهة نحو هدف ما.
- التفكير يعتمد على الخبرات السابقة للفرد.

وقد عرف كل من هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson 1982) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق، والاستراتيجيات الفكرية، التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات المتاحة لديه، عن ذاته، أو بيئته، بشكل متكرر، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات (نصر الله، ٢٠٠٨).

وعرفها قطامي وآخرون (٢٠١٠) بأنها مجموعة من الأداءات، المتميزة الخاصة بالمتعلم، وهي تعتبر دليلا على طريقة تعلم المتعلم، وتوضح استقبال الفرد للمعلومات، التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف.أما ستيرنبرغ Sternberg, (2002) فيعرفها بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات، والطرق المفضلة، لدى كل فرد في التفكير، ومواجهة مشكلاته التعليمية والشخصية، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة)، وهي القاسم المشترك، بين الشخصية والذكاء.

يتبين للباحث أن أساليب التفكير هي طرائق واستراتيجيات ذهنية يستغلها الفرد في مواجهة المشكلات، بحيث يختار أسلوب التفكير المناسب لكل موقف يواجهه.

- **تصنيف أساليب التفكير**:

حدد ستيرنبرغ Sternberg ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير، تندرج تحت خمسة مجالات هي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧):

- **الأساليب من حيث الوظيفة** :

- الأسلوب التشريعي: أصحاب هذا الأسلوب من الأفراد، يميلون للقيام بالأعمال بطريقتهم الخاصة، وهم لا يتلقون أوامر من أحد، بل يفعلون مايريدون، وفق القوانين التي يضعونها بأنفسهم، وهذا الأسلوب يتميز به المبدعون، فيميلون إلى الاستمتاع بابتكار، وصوغ الحلول للمسائل، التي يقومون بحلها، ولا يميلون إلى المسائل التي لها حلول مسبقة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)
- الأسلوب التنفيذي: يفضل أصحاب الأسلوب التنفيذي المهمات المحددة المهام، ويلتزمون بالقواعد، والقوانين المحددة، ويتركون التفكير في التخطيط للعمل للآخرين، فهم مجرد متلقين للأوامر، يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم، وفق ما هو محدد، فهم لا يبدؤون العمل إلا بعد أن يعرف، متى؟، وماذا، وأين؟ زمن؟.....فإذا حصل على هذه الإجابات، كان قادرا على بدء العمل. فهو غير مستعد للاجتهاد، ويبرع في حل المشكلات، من خلال تطبيق القاعدة، أو القانون المحدد(عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).
- الأسلوب القضائي: يهتم أصحاب الأسلوب القضائي، بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وكذلك تقييم النشاطات، والأفعال التي يقوم بها أناس آخرون، فهم غالبا ما يطرحون أسئلة مثل: لماذا؟ - ما هو سبب؟ ماذا يفترض من قبل (جهة)؟ ، ويهتمون بالمقارنة والتحليل، والتقييم، وإخضاع الأمور للنقد، وكذلك يميلون إلى كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه (أبو هاشم، ٢٠٠٦).

- **الأساليب من حيث الشكل**

- الأسلوب الملكي: يتميز صاحب هذا الأسلوب بأن تفكيره جزئي، ومحدد، ولديه هدف واحد يشغل باله دائما، ويركز من أجل تحقيق هذا الهدف بأية

طريقة كانت، ويصبح أسيرا لمشكلته، بحيث تأخذ كل اهتمامه، ولا يسمح لأي شخص أن يقف في طريقه، والمدير ملكي الأسلوب يحب الانجاز، ولا يقبل أي عذر لعدم إنجاز العمل، أما الطفل ذو الأسلوب الملكي يواجه في المدرسة مشكلة وذلك بسبب اهتمامه بموضوع ما في ذهنه، يجعله يبدو شاردا أو غير منتبه، وهنا يأتي دور المعلم حيث يتوجب عليه تقديم المواد التعليمية من خلال اهتمامات الطفل وما يحب، ويمكن تلخيص "خصائص الأسلوب الملكي بما يأتي: (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧) .

- الأسلوب الهرمي: ويشير هذا الأسلوب إلى الهرمية، والترتيب حسب الأولوية، فالأفراد الهرميين، يميلون نحو ترتيب الأولويات حسب حاجاتهم، للقيام بأكبر عدد ممكن من الأعمال (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠؛ العتوم وآخرون،٢٠١١)
- الأسلوب الأقلي: يتميز أصحاب الأسلوب الأقلي بأنهم متعددي الأهداف، وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة لهم، وهذا ما يسبب لهم مشكلة كبيرة، فهم يحتارون بمن سيبدؤون أولا فالكل مهم بالنسبة لهم، فهم يحتاجون إلى موازنة هذه الأهداف كل بحسب قيمته، وأهميته، وأصحاب الأسلوب الأقلي يشبهون أصحاب الأسلوب الهرمي حيث يميلون إلى أداء أكثر من عمل، في نفس الوقت مدفوعين بجملة من الأهداف المتعددة، التي يعتقدون أنها بنفس المستوى من الأهمية (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)
- الأسلوب الفوضوي: يميل الأفراد الذين يتمتعون بهذا الأسلوب من التفكير، إلى العشوائية، والفوضوية، في ترتيب الأولويات، وهم يرفضون الأنظمة، خاصة الأنظمة الصارمة، ويظهرون مقاومة للنظام، حيث أنه يقيد حركتهم، وهذه مشكلة تظهر عند طلبة المدارس، ممن لديهم هذا الأسلوب (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)

- **الأساليب من حيث المستوى**:

- الأسلوب العالمي: يفضل الأفراد ذوو الأسلوب العالمي، التعامل مع العموميات، والتجريدات، في التعامل مع الأحداث اليومية (العتوم وآخرون، ٢٠١١)، ولايحبون التفاصيل، ويميلون إلى الإدراك الكلي، أي الكل ثم الجزء، وهذا يشير إلى سيطرة الجانب الأيمن من الدماغ (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).
- الأسلوب المحلي: يتعامل الأفراد هذا الأسلوب من التفكير مع التفاصيل، ينظرون إلى الواقع. ويدركون المواقف ككل مع عدم التركيز على مكونات الموقف. ويصفهم ستيرنبرغ (Sternberg, 2002) بالموضوعيين نظرا لأنهم يضعون حسابا لكل شيء، ولا يدعون شيئا للمصادفة، أو الحظ، فهم غالبا مايتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتفاصيل، إنهم يعيشون على أرض الواقع (الفاعوري، ٢٠١٠).

- **الأساليب من حيث النزعة**:

- الأسلوب التحرري: يسعى أصحاب هذا الأسلوب، إلى تحدي السلطات، والخروج عن المألوف، وعمل الأشياء بطرق جديدة (العتوم وآخرون، ٢٠١١)، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب، بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل

إلى الغموض، والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، فهم يسعون من خلال المهام التي يقومون بها، إلى تجاوز القوانين الموضوعة، بهدف إحداث أكبر تغيير ممكن (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

- الأسلوب المحافظ: يتميز المحافظون بالتمسك بالقوانين، والأوضاع السائدة، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧)، ويتبع هؤلاء الأفراد طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام، يتبعون القواعد والإجراءات الموجودة مسبقا، ويميلون إلى محاكاة نماذج معروفة بالنسبة إليهم (العتوم وآخرون، ٢٠١١).
- الأساليب من حيث المجال:
- الأسلوب الداخلي: يتوجه أصحاب هذا الأسلوب للعمل بشكل منفرد، ومنطو ومنعزل، بحيث يمارسون هذا العمل بشكل مستقل عن الآخرين، وتوجههم الاجتماعي قليل، ويركزون كل ذكائهم على المهمة التي يعملون عليها (العتوم وآخرون، ٢٠١١).
- الأسلوب الخارجي: يميلون إلى التوجه نحو الآخرين، والتعامل معهم وتكوين علاقات اجتماعية معهم (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)، يميلون إلى حل المشكلات، التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين، أو التي تسمح لهم بمساعدة الآخرين (العتوم وآخرون، ٢٠١١).

وقد اعتمد الباحث عشرة أساليب للتفكير، وهي: التشريعي والملكي والهرمي والتنفيذي والأقلي والمتحرر

- **دافعية الإنجاز**

تعد الدافعية محركاً ذاتياً يحرك السلوك نحو تحقيق الهدف مدفوعا بدوافع داخلية أو خارجيةوهي تحافظ على استمرار الطالب بالسلوك حتى تحقيق الهدف كاملا.

وللدافعية ثلاث وظائف أساسية هي: استثارة السلوك، وتوجيه السلوك نحو الهدف، واستمرار الدافعية حتى تحقيق الهدف (قطامي وآخرون،٢٠١٠: ٢٨٧)، كما أنها تساعد الطالب على التكيف وتعمل على تحسين أدائه (أبو رياش وزملاؤه، ٢٠٠٦: ١٦).

وتعد دافعية الإنجاز مفهوم افتراضي، يرتبط بشعور الفرد بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وهذا الشعور يظهر مكونين أساسيين عند الفرد هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل ، خلال قيام الفرد ببذل أقصى جهده من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين(McClelland, 1985).

وتعرف دافعية الإنجاز بأنها " عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه،

بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة" (عطية، ٢٠٠٢: ٣١).

كما عرفها الفحل(٢٠٠٠: ٧) بأنها التركيز على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار وسرعة الأداء، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز ومناقشة الآخرين والتفوق عليه"

ومن النظريات التي ظهرت في تفسير دافعية الانجاز، نظرية اتكنسون وهي تربط بين توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، وتعتبرها علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الانجاز، وان الأفراد ذوي الدافعية العالية للانجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات (Atkinson, 1960)، وهي تؤكد على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر مكتسب، يمكن تعلمه، وهو يتفاوت بين الأفراد، ويختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدوافع تتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة هي الدافع للوصول إلى النجاح، واحتمال النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح (Petri and govern, 2004). كما أن دافعية الانجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل (Ball, 1977).

ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للانجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (بوحمامة وعبد الرحيم والشحومي، ٢٠٠٦).

تعمل دافعية الانجاز ذات المستوى العالي على تحفيز أفرادها لمواجهة المشكلات والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. ويكون الأفراد ذوي دافعية الانجاز مسرورين عند أداء المهمات المعتدلة الصعوبة، ويسعون بهمة عالية نحو العمل، على نقيض الأفراد منخفضي دافعية الإنجاز الذين يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب، وهي تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز -كما تقاس حاليا - وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (علاونة، ٢٠٠٤)

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات

أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل،كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع، والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين يقبلوا بواقع بسيط، أو يطمحوا بواقع اكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (Santrrock, 2003).

وهناك فروق بين ذوي دافعية الانجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فان ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها أكثر من التحدي، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءا على ذلك فأنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الانجاز الفردي ولايرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافآت (علاونة، ٢٠٠٤).

- **الدراسات السابقة**

استطاع الباحث الوصول إلى بعض الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز وأساليب التفكير، وجرى تناولها كما يأتي:

- **الدراسات التي تناولت أساليب التفكير**:

دراسة الشهري (٢٠٠٦) التي هدفت التعرف إلى أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات وطلاب جامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩٦) طالبا، وطالبة من كليات التربية، والدعوة، والعلوم، واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة التي أعدها ستيرنبرغ وواغنر (تعريب الدردير، ٢٠٠٤)، وتوصلت الدراسة إلى تميز طالبات كلية التربية، في أساليب التفكير (التشريعي التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي الخارجي)، وتميز طلبة كلية التربية عن طلبة كلية الدعوة، في أسلوب التفكير القضائي، كما أظهرت الدراسة إلى تميز طلبة المستويات الأولية عن طلبة المستويات النهائية، في أساليب التفكير التالية (التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الأقلي، الفوضوي)، وأن الأسلوب الأكثر انتشارا بين أساليب التفكير هو الأسلوب الهرمي.

وفي دراسة ويكيا وزانج (Weiqiao & Zhang, 2008) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير، والدافعية إلى الانجاز، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبا وطالبة من جامعة شنغهاي، واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير المراجعة من إعداد ستيرنبرغ وواغنر وزانج (٢٠٠٣)، ومقياس دافعية الانجاز، وقد أظهرت النتائج أن أساليب التفكير (التشريعي، القضائي، الهرمي، التحرري، العالمي) ترتبط بشكل ايجابي مع الدافعية الناجحة للإنجاز،

فيما ارتبطت الأساليب (التنفيذي، المحافظ، الملكي، المحلي) بشكل سالب مع الدافعية لتفادي الإخفاق. وكذلك ارتبطت الأساليب الثانوية (الفوضوي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) بشكل سالب مع الدافعية إلى الانجاز فيما كانت ترتبط ارتباطا ايجابيا مع الدافعية لتفادي الإخفاق.

وفي دراسة أجراها سحلول (٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير، التي تميز الطلبة ذوي الانجاز المرتفعة والمتدنية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالبا وطالبة من طلبة جامعة صنعاء، ومن الأدوات التي استخدمها الباحث، قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر "تعريب الدردير والطيب سنة ٢٠٠٤" ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وأشارت النتائج إلى تميز الطلبة ذوي انجازات الإتقان المرتفع، في استراتيجيات التعلم (المعرفية، إدارة المصادر، الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي، التنفيذي، التشريعي، المتحرر، الأقلي)، وتميز الطلبة ذوي توجهات الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم (المعرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) وفي أساليب التفكير (العالمي، الداخلي، الفوضوي، الأقلي، المحافظ، المتحرر).

وفي دراسة وقاد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى دراسة أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، والعلاقة بين كل من أساليب التفكير، وأساليب التعلم وتوجهات الهدف، وأظهرت النتائج وجود اختلافات بين الطالبات، في أساليب التفكير المفضلة مع سيطرة الأسلوب العالمي، وأظهرت وجود فروق في أساليب التفكير (القضائي، الأقلي، الهرمي، المحلي) وأساليب التعلم (التمثيلي، التقاربي، التكيفي) وتوجهات الهدف (الإتقان، الإقدام) لصالح التخصصات العلمية. وتميز الطلبة من التخصصات الأدبية في أساليب التفكير (الملكي، المحافظ)، كما أشارت إلى وجود فروق في أسلوب التفكير الأقلي، وأسلوب التعلم التباعدي والتكيفي، وتوجهات (الإتقان/ الإحجام) تبعا للعمر.

وفي دراسة الشلوي (٢٠١٠) والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم وأساليب التفكير السائد، ونوع العلاقة بينهما، وعلاقتهما بالتحصيل، في ضوء التخصص، والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس أساليب التعلم، كما استخدم قائمة أساليب التفكير من إعداد ستيرنبرغ وواجنر تعريب أبو هاشم (٢٠٠٦)، أظهرت النتائج تفضيل أفراد العينة لأسلوب التعلم العميق، كما أظهرت النتائج تفضيل أفراد العينة للأساليب (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، والخارجي)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل يعزى لأسلوبي التعلم، وأبعاد أساليب التفكير الرئيسية، ووجود فروق في أسلوبي التعلم تعزى للتخصص والمستوى، ومن النتائج أيضا أن هنالك فروق دالة إحصائيا في أبعاد أساليب التفكير تعزى لمتغيري التخصص والمستوى. وفي دراسة (السراج، ٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة، وأساليب التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في

الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٨) طالباً، وطالبة، استخدمت الدراسة أداتين، الأولى: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(النسخة القصيرة)، المبنية على نظرية الحكومة العقلية، والثانية: أداة مسح الذكاءات المتعددة لماكنزي لمسح الذكاءات المتعددة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الموهوبين، وغير الموهوبين على خمسة ذكاءات لصالح الموهوبين وهي (البصري المكاني، والمنطقي الرياضي، واللغوي اللفظي، والموسيقي). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا، بين الطلبة الموهوبين، وغير الموهوبين، على خمسة أساليب تفكير لصالح الموهوبين وهي: (التشريعي، القضائي، الشمولي، الفوضوي، الملكي)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على خمسة أساليب تفكير لصالح غير الموهوبين وهي (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الداخلي، الهرمي) بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا، بين أساليب التفكير الخارجي، والتحرري، والأقلية.

- **الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:**

دراسة محمد (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة المنيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلبة السنة الثالثة في كلية التربية في مصر، استخدمت الباحثة مقياس أنماط التعلم والتفكير ومقياس دافعية الإنجاز واختبار تحصيلي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين التحصيل ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التحصيل والنمط المتكامل، وعدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين التحصيل والنمط الأيسر، ووجود ارتباط دال إحصائيا سالب بين التحصيل والنمط الأيمن، كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين التحصيل الدراسي وأساليب التعلم (البصري، والسمعي، والنشط، والتأملي، والاستنتاجي، والفردي) وعدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين التحصيل وأسلوبي التعلم الاستقرائي والتعلم الاجتماعي.

وفي دراسة الغامدي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة، استخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس دافعية الإنجاز لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج انتشار التفكير العقلاني بين الطلبة المتفوقين وانتشار التفكير غير العقلاني عند الطلبة العاديين، توجد علاقة ارتباطية بين التفكير العقلاني ومفهوم الذات لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين، كما توجد علاقة ارتباطية بين التفكير العقلاني ودافعية الإنجاز لدى

المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين. كما توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى العاديين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين.

وفي دراسة (القبالي، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٣٢) طالبا من الصف الثالث المتوسط بمدارس المملكة موزعين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتكونت من (١٦) طالبا، والمجموعة الثانية ضابطة، وتكونت من (١٦) طالبا. واستخدمت لجمع البيانات أداتان: الأداة الأولى، مقياس مهارات حل المشكلات، والأداة الثانية، مقياس الدافعية للانجاز، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج إثرائي مستند إلى النظرية المعرفية، مكون من (٢٠) جلسة تدريبية، طبق على أفراد العينة التجريبية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات، تعزى إلى البرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبية. كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى إلى البرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبية

وفي دراسة السلوط (٢٠١٢) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٢) طالبا وطالبة من المدارس المهنية التابعة لمديرية تربية عجلون في الأردن، استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس دافعية الإنجاز كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإبداعي لدى العينة متوسطا، ووجود فروق دالة إحصائيا في قدرات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الصف لصالح الصف الثاني ثانوي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في قدرات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، وأن النمط الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة هو نمط التعلم الأيمن العلوي، كما أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة كان متوسطا، ووجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الصف لصالح الصف الثاني ثانوي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس. ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين قدرات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

يمكن وضع تحليل موجز للدراسات السابقة للموازنة بينها وبين هذه الدراسة وبيان كيفية الإفادة منها .تفقت هذه الدراسة من حيث مكان تطبيق الدراسة (المملكة العربية السعودية)، الفئة العمرية لأفراد العينة مع دراسة كل من

(٢٠٠٩؛ الغامدي، ٢٠٠٩؛ القبالي، ٢٠٠٩) من حيث المكان فقط مع اختلاف الفئة العمرية لأفراد العينة. جميع الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التفكير اتفقت مع هذه الدراسة من حيث استخدام المنهج الوصفي، أما الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز فمنها ما استخدم المنهج شبه التجريبي، مثل دراسة (القبالي، ٢٠٠٩؛ السلواط، ٢٠١٢) والتي تناولت دافعية الإنجاز كمتغير تابع، واستخدمت غالبية الدراسات الوصفية التي تم تناولت أساليب التفكير الاستبانة كأداة لجمع البيانات أما الدراسات التي تناولن دافعية الإنجاز فقد استخدمت مقاييس لدافعية الإنجاز كما في هذه الدراسة.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة.

- **منهج وإجراءات البحث**

في هذا الفصل جرى وصف المنهج الذي اعتمدته الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة، وجرى أيضاً عرض الإجراءات التي اتبعتها الدراسة الحالية، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

- **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ لوصف العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة جامعة الملك فيصل بالأحساء بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، وقد بلغ عددهم (٣٧٦٥٣) طالباً وطالبة. حيث جرى توزيع استبانة على الطلبة باستخدام البريد الإلكتروني الخاص بالجامعة، وبعد (١٤) يوماً تم جمع الاستبانات الإلكترونية، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة (٦٩٢) استبانة، وجرى استبعاد (٨) استبانات لعدم اكتمالها، وبذلك فقد بلغت عينة الدراسة (٦٨٤) طالباً وطالبة، ويبين الجدول (١) توزيع الطلبة في عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	٣٥٠	٥١.١٧
	اناث	٣٣٤	٤٨.٨٣
	المجموع	٦٨٤	١٠٠٪
المستوى الدراسي	الاول	٩٩	١٤.٤٧٪
	الثاني	٣٨	٥.٥٦٪
	الثالث	٩٦	١٤.٠٤٪
	الرابع	٥٨	٨.٤٨٪
	الخامس	١٢٣	١٧.٩٨٪
	السادس	٥١	٧.٤٦٪
	السابع	٨٦	١٢.٥٧٪
	الثامن	٧٧	١١.٢٦٪
	دراسات عليا	٥٦	٨.١٩٪
	المجموع	٦٨٤	١٠٠٪

يتبين من الجدول (١) أن عدد الطلبة في عينة الدراسة قد بلغ (٣٥٠) بنسبة (٥١.١٧) من العدد الكلي لعينة الدراسة، في حين بلغ عدد الطالبات في عينة الدراسة (٣٣٤) بنسبة (٤٨.٨٧) من العدد الكلي لعينة الدراسة. كما توزعت عينة الدراسة على تسعة مستويات دراسية، وبلغت أعداد الطلبة من المستوى الأول إلى مستوى دراسات عليا كما يأتي: (٩٩، ٣٨، ٩٦، ٥٨، ١٢٣، ٥١، ٨٦، ٧٧، ٥٦) وبنسب بلغت (١٤.٤٧٪، ٥.٥٦٪، ١٤.٠٤٪، ٨.٤٨٪، ١٧.٩٨٪، ٧.٤٦٪، ١٢.٥٧٪، ١١.٢٦٪، ٨.١٩٪) على التوالي.

- **أداوات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة، جرى الأداتين الآتيتين:

- مقياس الدافعية للإنجاز: جرى إعداد اختبار مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً للخطوات التالية: الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بدافعية الإنجاز، ثم البحث في الأدب التربوي المتعلق بمجالات دافعية الإنجاز للتعرف على كيفية قياسها وصياغة الفقرات بصورتها الأولية.
- الاطلاع على دراسات سعت لقياس دافعية الإنجاز، كدراسة السلوط (٢٠١٢) و(القبالي، ٢٠٠٩)، وتحديد بعض الفقرات المناسبة لعينة هذه الدراسة، واختيار بعض الفقرات مع إعادة صياغتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة وطبيعة عينتها المكونة من طلبة جامعيين.
- إعداد المقياس بصورته الأولية، حيث تضمن معلومات شخصية كالنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي، كما جرى إعداد المقياس بحيث يقابل كل فقرة فيه تدريج خماسي (likert)، ويستطيع الطالب اختيار ما يناسبه منها، وتضمن التدريج ما يأتي: (دائما = ٥، غالبا = ٤، أحيانا = ٣، نادرا = ٢، أبدا = ١). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٤٠) فقرة.

- **صدق مقياس دافعية الإنجاز**:

جرى عرض مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس، لإبداء آرائهم حول فقرات المقياس، وذلك من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، وشموليتها لقياس دافعية الإنجاز، وتمثيل الفقرات لدافعية الإنجاز، مع إمكانية التعديل أو الحذف أو الإضافة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، فخرج المقياس مكوناً من (٤٠) فقرة بصورته النهائية، وقد تراوحت درجات المقياس من (٤٠- ٢٠٠) درجة.

- **ثبات مقياس دافعية الإنجاز**:

جرى التحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة في جامعة الملك فيصل من غير عينة الدراسة، وقد جرى اختيار العينة الاستطلاعية عشوائيا بالطريقة العشوائية البسيطة، وإعادة التطبيق عليها بعد أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين، وقد بلغ معامل الاتباط بين التطبيقين (٠.٨٧)، كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام

معامل كرونباخ الفا، وقد بلغ (٠.٩٣)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجلة الكلية له ما بين (٠.٩٧-٠.٧٣).

وللحكم على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل؛ جرى إعادة توزيع فئات المقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات كما يأتي:

- (١,٠٠-٢,٣٣) درجة قليلة.
- (٢,٣٤-٣,٦٧) درجة متوسطة.
- (٣,٦٨-٥,٠٠) درجة مرتفع.

- **مقياس أساليب التفكير**:

جرى اعتماد مقياس أساليب التفكير الذي قام السيد أبو هاشم (٢٠٠٦) بترجمتة لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991) إلى اللغة العربية في هذه الدراسة، لما يتمتع به هذا المقياس من خصائص تناسب أغراض الدراسة، فقد ترجمه أبو هاشم (٢٠٠٦) وطبقه على عينة من البيئة السعودية مكونة من (٥٣٧) طالبًا من مختلف كليات جامعة الملك سعود بالرياض لتقنينها على البيئة العربية. ويتكون المقياس من (٦٥) فقرة تقيس (١٣) ثلاثة عشر أسلوبًا من أساليب التفكير، وهي: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والعالمي، والمحلي، والداخلي، والخارجي، والمحافظ، والمتحرر، بواقع خمس فقرات لكل أسلوب من أساليب التفكير، بحيث يقرر الطالب ذاتيا عن طريقة التفكير التي يستخدمها في أداء المهمات في الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس تقدير سباعي الاستجابة: (لا تنطبق إطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تمامًا)، وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) وليس للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حده.

كما يتمتع المقياس بصورته العربية بمؤشرات صدق وثبات مناسبة، فقد استخدم أبو هاشم (٢٠٠٦) التحليل العاملى التوكيدي للتأكد من بنية أساليب التفكير، وذلك عن طريق اختبار نموذج العوامل الخمسة الكامنة لدى عينة البحث، وبناء على نتائج التحليل الاستكشافي تم افتراض أن جميع الأساليب تنتظم حول خمسة عوامل كامنة، وباستخدام مؤشرات حسن المطابقة فقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج، حيث حققت مؤشرات حسن مطابقة مقبولة إلى درجة كبيرة.

وقام أبو هاشم (٢٠٠٦) بالتحقق من ثبات كل أسلوب من أساليب التفكير على حدة باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتي سبيرمان – براون ، وجتمان، وقد اتضح أن قيم معاملات الثبات لجميع أساليب التفكير مقبولة، فقد انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠.٥٠٣) للأسلوب الملكي، (٠.٧٣٠) للأسلوب المتحرر، وباستخدام معادلة سبيرمان - بروان كانت قيم الثبات بين (٠.٤٨٦) للأسلوب الملكي، و(٠.٦٨٤)، للأسلوب الهرمي،

وباستخدام معادلة جتمان كانت بين (٠,٥٠٧) للأسلوب الملكي، و(٠,٧٠٣) للأسلوب الخارجي.

- **صدق مقياس أساليب التفكير**:

بالرغم من تمتع مقياس أساليب التفكير لأبو هاشم (٢٠٠٦) بمعاملات صدق وثبات مناسبين، فقد قام الباحث بالتأكد من مدى ملاءمة المقياس لعينة الدراسة؛ من خلال ما يأتي:

- صدق المحتوى: وذلك بعرض مقياس أساليب التفكير على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس (ملحق ٣)، لإبداء آرائهم حول فقرات المقياس، من حيث الصياغة اللغوية، وتمثيل الفقرات لأساليب التفكير، وشمولية فقرات المقياس لأساليب التفكير، وحذف أو إضافة أو تعديل مايرونه مناسبا .وقد أجريت التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين، فقد اقترح المحكمون تغيير طريقة عرض مقياس أساليب التفكير، وتعديل مستويات الاستجابة من سبعة مستويات "لا تنطبق عليك إطلاقا . لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة . لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة . لا تستطيع أن تحدد . تنطبق عليك بدرجة صغيرة . تنطبق عليك بدرجة كبيرة . تنطبق عليك تمامًا" إلى خمسة مستويات هي: (تنطبق دائمًا = ٥)، (تنطبق غالبًا = ٤)، (لا أستطيع التحديد، ٣)، (تنطبق قليلا = ٢)، (لا تنطبق أبدًا = ١)، كما جرى حذف بعض الفقرات، فخرج المقياس مكونا من (٥٣) فقرة بصورته النهائية ملحق (٦)، وقد تراوحت درجات المقياس من (٥٣. ٢٦٥) درجة.
- الصدق البنائي: من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة في جامعة الملك فيصل من غير عينة الدراسة، وحساب معاملات ارتباط كل أسلوب من أساليب التفكير بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين أساليب التفكير والدرجة الكلية لأساليب التفكير (٠.٤٨-٠.٧٨).

- **ثبات مقياس أساليب التفكير**:

بعد عرض مقياس أساليب التفكير على المحكمين، وتعديل تدريجه من تدريج سباعي إلى تدريج خماسي، وتعديل بعض فقراته، وحذف (١٢) فقرة ليصبح عدد فقراته (٥٣)، جرى التحقق من ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة في جامعة الملك فيصل من غير عينة الدراسة، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين، وقد بلغ معامل الاتباط بين التطبيقين (٠.٨٩)، كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل كرونباخ الفا، وقد بلغ (٠.٩٥)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجلة الكلية له ما بين (٠.٩٨-٠.٦٧)وللحكم على مستوى امتلاك طلبة في جامعة الملك فيصل لأساليب التفكير؛ جرى إعادة توزيع فئات المقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات كما يأتي:

- (١,٠٠-٢,٣٣) درجة قليلة.

- (٣,٦٧-٢,٣٤) درجة متوسطة.
- (٥,٠٠-٣,٦٨) درجة مرتفع.

- **إجراءات الدراسة**:

اتُبعت الخطوات الآتية لتحقيق أهداف هذه الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز وأساليب التفكير.
- بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- أخذ الأذن بتطبيق الدراسة من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة الملك فيصل لتسهيل تطبيق هذه الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية بالطريقة الطبقية العشوائية.
- تطبيق مقاييس الدراسة على طلبة جامعة الملك فيصل بمساعدة أعضاء هيئة التدريس.
- جمع المقاييس وتفريغ النتائج على جدول (Excel)، وتنظيمها.
- إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، ومعالجة البيانات.
- تنظيم النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

- **الأساليب الإحصائية**:

لتحقيق أهداف الدراسة ومعالجة البيانات التي تم جمعها باستخدام مقاييس الدراسة، تم إجراء الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) للتحقق من ثبات المقاييس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest).
- معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Cronbache Alfa) للتحقق من ثبات المقاييس عن طريق حساب الاتساق الداخلي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مستوى كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.
- اختبار(T.One Sample Test) للكشف عن أثر النوع الاجتماعي في كل من دافعية الإنجاز و أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.
- تحليل التباين الأحادي (One_Way ANOVA) للكشف عن أثر المستوى الدراسي في كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

- **متغيرات الدراسة**:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة: النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكر، انثى).
- المستوى الدراسي وله تسعة مستويات (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن ودراسات عليا).

- المتغيرات التابعة: وهي: دافعية الإنجاز وأساليب التفكير.

- **عرض ومناقشة النتائج**:

جرى عرض النتائج ومناقشتها حسب تسلسل أسئلتها كما يأتي:

- **نتائج السؤال الأول: نص السؤال الأول على: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، كما هي موضحة في الجدول (٢). ويتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز قد بلغ (٤.١٢) بانحراف معياري مقداره (٠.٤٤) بدرجة مرتفع، كما يتبين من الجدول (٢) أن غالبية الفقرات قد جاءت بدرجة مرتفع، وأن الفقرة رقم (١٥)" أشعر بالسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٧٨) وانحراف معياري مقداره (٠.٥٦) وبدرجة مرتفع، تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٨) "أتخيل نفسي ناجحا " بمتوسط حسابي (٤.٥٩) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٥) وبدرجة مرتفع.

ويتبين من الجدول (٢) أن الفقرتين رقم (١٩، ٢٦) "أشعر أن دراستى الحاليه أقل من مستوى أمنياتى الأكاديمية" و" لا أؤجل عمل اليوم للغد" قد جاءتا في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقدارة (٣.٥٥) وانحراف معياري مقداره (١.٣١) و(١.٠٣) على التوالي وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل هم من الفئة التي غادرت مرحلة المراهقة واتجهت لمرحلة الرشد، وقد اجتازت مراحل الدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وحققت منجزات على الصعيد الدراسي، وانتسبت للجامعة، لذلك لديهم شعور بالإنجاز على مستوى الدراسة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل يشعرون بتأثير دافعية الإنجاز على أدائهم، فلدافعية الإنجاز تأثير كبير وعلاقة مباشرة بسلوكهم، وبما حققوه من إنجازات أوصلتهم للمستوى الجامعي، وهي التي توجه سلوكهم نحو الهدف، وتدفعهم للاستمرار في النشاط، مما يشعرهم بالفخر والاعتزاز (Ormrod, 2004).

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن دافعية الإنجاز يمكن أن تنمى من خلال الربط بين المواد الدراسية وبحاجات الطلبة وميولهم، فمعظم الطلبة سيتجهون للتدريس، وسيحتاجون للمعرفة وكيفية توظيفها ميدانيا، ويشير العتوم وعلاونة وجراح وأبو غزال (٢٠١١) إلى أن أهم ما ينمي دافعية الإنجاز لدى الطلبة هو ربط التعلم بحاجاتهم.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة من خلال نظرية اتكنسون التي تربط بين توقع الطالب لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، فالطالب مر في

سنوات دراسية كثيرة واجتازها، ووصل للمرحلة الجامعية، وتوقعاته نحو إنجازاته ونجاحه في الجامعة إيجابي أيضا (Atkinson, 1960).

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	التقدير
١	١٥	أشعر بالسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح	4.78	0.56	مرتفع
٢	٨	أتخيل نفسي ناجحاً	4.59	0.75	مرتفع
٣	١٤	أكافح للوصول إلى هدفي	4.53	0.72	مرتفع
٤	٥	أتحمل مسؤولية أعمالي	4.52	0.76	مرتفع
٤	٣٢	أسعى لتحقيق أهداف مستقبلية	4.52	0.79	مرتفع
٥	١٨	أهتم بإتقان عملي	4.43	0.81	مرتفع
٦	١٣	أستطيع ان أشجع نفسي لتحقيق أهدافي	4.38	0.84	مرتفع
٧	٢١	عملي ناتج عن رغباتي وليس عن رغبات الآخرين	4.35	0.91	مرتفع
٧	٣٩	أمتلك كفايات وقدرات تؤهلني للتفوق	4.35	0.82	مرتفع
٨	٤	أرفض الاستسلام بسهولة	4.33	0.88	مرتفع
٩	٢٢	أعتقد أن الناجحون هم صناع الحياة	4.30	0.99	مرتفع
١٠	٣١	اعتقد أن العقبة التي لا تكسر ظهري تقويني	4.26	0.92	مرتفع
١١	٢٠	أعترف بأخطائي كما أعترف بنجاحي	4.24	0.90	مرتفع
١٢	٢٥	أشعر بالقلق والانزعاج لعدم تحصيلي مستوى علمي عالي	4.24	0.97	مرتفع
١٣	٣٠	أعتقد أنني مثابر	4.22	0.93	مرتفع
١٤	٢	أحب أن أكون في مركز الصدارة في التحصيل الدراسي	4.21	0.9	مرتفع
١٥	٣٤	أحب أن أستمع لقصص النجاح	4.21	0.99	مرتفع
١٦	٣٧	أستمتع بطلب العلم والإنجاز	4.21	0.89	مرتفع
١٧	٢٣	التزم بالتنظيم ليسهل التنفيذ	4.19	0.96	مرتفع
١٨	٢٩	أستطيع القيام بأعمال مميزة	4.15	0.88	مرتفع
١٩	١	أحاول التفوق على زملائي	4.14	0.95	مرتفع
٢٠	٩	عندما أبدأ بعمل لا أتوقف حتى أنهيه	4.13	0.91	مرتفع
٢١	١٢	تشجعني المكافآت المادية على الإنجاز	4.13	1.08	مرتفع
٢٢	١١	استمتع بالتنافس مع الآخرين في إنجاز المهام	4.12	1.00	مرتفع
٢٣	٣	أضع خططا لمستقبلي الأكاديمي باستمرار	4.10	0.99	مرتفع
٢٤	١٠	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	4.08	0.99	مرتفع
٢٥	٢٧	احاول حل مشكلاتي دون طلب المساعدة	4.07	0.92	مرتفع
٢٦	٣٦	العلم الذي أتلقاه في الجامعة مفيد جداً لي	4.04	0.98	مرتفع
٢٧	٣٨	أنا راضي عن إنجازاتي	3.96	1.13	مرتفع
٢٨	١٧	عدم نجاحي في مهمة يحفزني للمحاولة	3.92	0.98	مرتفع
٢٩	٤٠	الدراسة في الجامعة متعة بالنسبة لي	3.89	1.12	مرتفع
٣٠	٢٨	أنغمس في عملي دون الاهتمام بالمردود المادي	3.86	0.99	مرتفع
٣١	٦	أتمتع باستقلال كاف منذ صغري	3.85	1.04	مرتفع
٣٢	٣٣	أميل للعمل أكثر مما أميل للراحة	3.79	1.08	مرتفع
٣٣	٧	أنجز الأعمال التي تصعب على الآخرين بسهولة	3.77	0.90	مرتفع
٣٤	٣٥	أهتم بما أنجزه أكثر من اهتمامي بالدرجات	3.74	1.13	مرتفع
٣٥	٢٤	أستغل وقتي في التعلم	3.62	1.84	متوسطة
٣٦	١٦	أتجاوز العقبات بسهولة	3.6	0.89	متوسطة
٣٧	١٩	أشعر أن دراستي الحاليه أقل من مستوى أمنياتي الأكاديمية	3.55	1.31	متوسطة
٣٨	٢٦	لا أؤجل عمل اليوم للغد	3.55	1.03	متوسطة
		الدرجة الكلية (دافعية الإنجاز)	4.12	0.44	مرتفع

كما أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر مكتسب، يمكن تعلمه، فالطالب الذي نجح في جميع المراحل السابقة قد تعلم النجاح (Petri and govern, 2004).

وتتشابه نتائج هذا السؤال جزئياً مع نتائج دراسة السلوط (٢٠١٢) التي أظهرت أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة كان متوسطا.

- **نتائج السؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: ما أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير، كما هي موضحة في الجدول (٣).

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير

الرتبة	الرقم	أسلوب التفكير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	التقدير
١	١	تشريعي	4.25	0.61	مرتفع
٢	٨	ملكي	4.24	0.60	مرتفع
٣	٧	هرمي	4.22	0.64	مرتفع
٤	٢	تنفيذي	4.19	0.65	مرتفع
٥	٩	الأقلي	4.13	0.69	مرتفع
٦	٦	متحرر	4.11	0.73	مرتفع
٧	٣	قضائي	4.06	0.67	مرتفع
٨	١١	داخلي	4.04	0.67	مرتفع
٩	٥	محلي	4.02	0.64	مرتفع
١٠	١٣	محافظ	3.96	0.76	مرتفع
١١	٤	عالمي	3.94	0.66	مرتفع
١٢	١٢	خارجي	3.92	0.81	مرتفع
١٣	١٠	فوضوي	3.84	0.81	مرتفع
الدرجة الكلية (أساليب التفكير)			4.07	0.52	مرتفع

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لأساليب التفكير قد بلغ (٤.٠٧) بانحراف معياري مقداره (٠.٥٢) بدرجة مرتفع، كما يتبين من الجدول (٣) أن جميع فقرات مقياس أساليب التفكير قد جاءت بدرجة مرتفع، وأن أسلوب التفكير التشريعي قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٥) وانحراف معياري مقداره (٠.٦١)، وجاء أسلوب التفكير الملكي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٢٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٠)، أما أسلوب التفكير الهرمي فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٤.٣٣) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٤)، في حين جاء أسلوب التفكير التنفيذي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٤.١٩) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٥)، أما أسلوب التفكير الأقلي فقد جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٤.١٣) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٩)، في حين جاء أسلوب التفكير المتحرر في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي مقداره (٤.١١) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٣).ويتبين من الجدول (٣) أن أسلوب التفكير القضائي قد جاء في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٤.٠٦)

وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧)، وجاء أسلوب التفكير الداخلي في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٤.٠٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧)، أما أسلوب التفكير المحلي فقد جاء في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي مقداره (٤.٠٢) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٤)، في حين جاء أسلوب التفكير المحافظ في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٦) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٦)، أما أسلوب التفكير العالمي فقد جاء في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٦)، في حين جاء أسلوب التفكير الخارجي في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٢) وانحراف معياري مقداره (٠.٨١)، وأخيراً جاء التفكير الفوضوي في المرتبة الثالثة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٨٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٨١).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل يدرسون مساقات مختلفة، تتناول مواضيع متعددة، وتتطلب المرونة والتنوع في أساليب التفكير بحيث يوظف الطالب أسلوب التفكير المناسب لكل موقف تربوي وموضوع دراسي، ويؤكد العتوم والجراح وبشارة (٢٠١١) أن نجاح الطلبة، أو فشلهم يمكن أن يعزى إلى توافق أسلوب تفكيرهم مع أسلوب التدريس، فالتنويع في اساليب التفكير يعتمد على التنوع في أساليب التدريس.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن طالب الجامعة لم يصل للمرحلة الجامعية إلا بعد أن درس مواد علمية ورياضية وأدبية ودينية، وغيرها، ولديهم ميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في التفكير، فهم عندما اختاروا الدراسة الجامعية، اختاروا تخصصات تتناسب مع نصف الدماغ المناسب لهم، ومع اساليب التفكير المناسبة لهم، فالتفضيلات لدى الطلبة قد تشمل التفضيلات اللغوية، والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم في العمل، والتعامل مع الآخرين (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠١١).

إن الطلبة الجامعيين يدركون مهامهم المستقبلية، وكيف سيواجهون مشاكل متعلقة بالتدريس، فهم بحاجة إلى فهم أساليب التفكير عند الأطفال، لأنهم سيقومون بالتدريس مستقبلا، وذلك لإزالة سوء الفهم، الذي يحدث أحيانا بين المعلم والطالب(عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧)، وفهمهم لأساليب التفكير وكيفية قياسها ينمي لديهم أساليب التفكير الممارسة في الواقع. كما أن التعرف إلى أسلوب التفكير السائد لدى الطلبة، يساعد المعلم في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للطالب، ويساعده في اختيار نوع النشاط الذي ينسجم مع أسلوب التفكير (العتوم وآخرون، ٢٠١١).وقد تعزى نتيجة مجيء أسلوب التفكير التشريعي في المرتبة الأولى لدى طلبة جامعة الملك فيصل إلى أن المستوى المعرفي لدى طلبة جامعة فيصل يؤهلهم لحل المشكلات بطرقهم الخاصة، ويسمح لهم بتجريب بعض الأفكار الخاصة ومراقبة نتائجها، كما أن مستواهم الدراسي يعينهم على ربط المعارف وتحليلها وإنتاج معارف جديدة. وقد تعزى نتيجة مجيء الأسلوب الفوضوي في المرتبة الأخيرة من أساليب

التفكير التي جرى قياسها، رغم أن مستواه مرتفع أيضاً إلى أن الطلبة في جامعة الملك فيصل يبذلون وقتاً أطول في أداء مهامهم الدراسية من الوقت الذي كان يبذل في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، كما يمكنهم التنقل بين المهام بسهولة لاختلاف الموضوعات الجامعية التي يتناولونها، إلا أنهم يمارسون أساليب تفكير أخرى غير الأسلوب الفوضوي، بما ينسجم مع متطلبات الدراسة الجامعية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي أظهرت امتلاك الطلبة لأساليب التفكير التي تناولتها الدراسة كالتفكير التشريعي والتفكير التنفيذي والتفكير المحلي و.... ألخ) كدراسة كل من (الشهري، ٢٠٠٦؛ السراج، ٢٠١١؛ Weiqiao & Zhang, 2008؛ الشلوي، ٢٠١٠).

- **نتائج السؤال الثالث: نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، كما في الجدول (٤)

الجدول (٤) معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

المتغير/ معامل ارتباط بيرسون (Pearson)	الدافعية لإنجاز	أساليب التفكير
دافعية الإنجاز	1	-0.025
الدلالة الإحصائية (Sig)	0.00	0.509
أساليب التفكير	-0.025	1
الدلالة الإحصائية (Sig)	0.509	0.00

يتبين من الجدول (٤) أن العلاقة بين دافعية الإنجاز وأساليب التفكير علاقة عكسية وضعيفة وغير دالة إحصائيا، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (-0.025). وقد تعزى نتيجة وجود علاقة عكسية ضعيفة بين دافعية الإنجاز وأساليب التفكير إلى أن دافعية الإنجاز المرتفعة قد تجعل الطلبة ينظرون أحيانا إلى النتائج لا إلى أساليب التفكير التي أدت لتلك النتائج، فعندما يصف الطالب نجاحه يركز على ممارساته ومثابرته أكثر من وصف أساليب التفكير التي أدت إلى النجاح.كما قد تعزى نتيجة العلاقة العكسية الضعيفة بين دافعية الإنجاز وأساليب التفكير إلى أن الوعي بأساليب التفكير يتطلب التفكير والتأمل في المعرفة وأساليب التفكير (التفكير فوق المعرفي)، في حين نجد أن الدافعية للإنجاز تعزز المثابرة نحو تحقيق الطالب لهدفه، أكثر من تأمله في أساليب التفكير التي جعلته يحقق هدفه.

- **نتائج السؤال الرابع: نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في جامعة الملك فيصل في مستوى الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم دراسة أثر المتغيرات الآتية (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي) على كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل كما يأتي:

- **دافعية الإنجاز:**

جرى استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample T-test)، للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقا لمتغير النوع الاجتماعي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٥).

الجدول (٥) اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	النتيجة
النوع الاجتماعي	ذكر	321	4.09	0.44	-2.105	0.036	يوجد أثر
	أنثى	363	4.16	0.44			

يتبين من الجدول (٥) وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي على مستوى استجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، فقد بلغت قيمة (ت) لمتغير النوع الاجتماعي (-٢.١٠٥) بمستوى دلالة (٠.٠٣٦) وهي دالة إحصائيا، وتميل الفروق لصالح فئة الإناث.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقا لمتغير المستوى الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	99	4.17	0.411
الثاني	38	4.10	0.432
الثالث	96	4.06	0.44
الرابع	58	4.08	0.49
الخامس	123	4.08	0.44
السادس	51	4.25	0.34
السابع	86	4.04	0.51
الثامن	77	4.23	0.42
الدراسات العليا	56	4.18	0.47
المجموع	684	4.12	0.44

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقا للمستوى العلمي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الاول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والدراسات العليا (٤.١٧، ٤.١٠، ٤.٠٦، ٤.٠٨، ٤.٠٨، ٤.٢٥، ٤.٠٤، ٤.٢٣، ٤.١٨) على التوالي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق جرى استخدام تحليل التباين (One-Way ANOVA) كما في الجدول (٧).

الجدول (٧) تحليل التباين (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	3.303	8	0.413	2.121	0.032	يوجد أثر
داخل المجموعات	131.374	675	0.195			
الكلي	134.677	683				

تشير النتائج في الجدول (٧) أن قيمة (ف) قد بلغت (٢.١٢١) بمستوى دلالة (٠.٠٣٢) وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05 = α) في استجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى للمستوى الدراسي.

وللكشف عن الفئة التي تتجه الفروق لصالحها في مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى الدراسي تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe test) لإجراء المقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (٨).

الجدول (٨) اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	دراسات عليا
الأول	- -	- 0.07	- 0.11	- 0.09	-0.09	0.08	-0.13	0.06	0.01
الثاني	0.07	- -	- 0.03	- 0.02	-0.01	0.15	-0.06	0.13	0.08
الثالث	0.11	0.03	- -	0.01	0.02	0.18	-0.02	0.16	0.12
الرابع	0.09	0.02	- 0.01	- -	0.00	0.17	-0.04	0.15	0.10
الخامس	0.09	0.01	- 0.02	0.00	- -	0.16	-0.04	0.15	0.10
السادس	-0.08	- 0.15	- 0.18	- 0.17	-0.16	- -	-0.21	- 0.02	-0.07
السابع	0.13	0.06	0.02	0.04	0.04	0.21	- -	0.19	0.14
الثامن	-0.06	- 0.13	- 0.16	- 0.15	-0.15	0.02	-0.19	- -	-0.05
الدراسات العليا	-0.01	- 0.08	- 0.12	- 0.10	-0.10	0.07	-0.14	0.05	- -

يتبين من الجدول (٨) أن الفروق تتجه لفئة المستوى الدراسي "السادس" مقارنة مع بقية المستويات.

قد تعزى هذه النتيجة إلى شعور الطالبات بأنهن حققن إنجازات تفوق إنجازات الذكور، فوصول الطالبة للمستوى الجامعي في المجتمع السعودي لا يتم دون أن تواجه الطالبة تحديات تفوق التحديات التي تواجه الطلبة الذكور، وهذا ما يجعلها تشعر بأن النجاح الذي حققته هو وليد دافعية الإنجاز لديها بشكل أساسي.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتطلبات التي تقع على عاتق الطالبات تفوق المتطلبات التي تقع على عاتق الطلبة الذكور، فالطالبة قد تكون ربة بيت، وقد تقوم بأعمال بيتية أخرى غير الدراسة، ومع ذلك فهي مستعدة للاختبارات، وتنجز واجباتها، وتحقق متطلبات الدراسة، الأمر الذي يشعرها بالفخر بإنجازاتها رغم وجود معيقات تفوق المعيقات التي تواجه الطلبة الذكور.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة خلال دراستهم الجامعية يشعرون بنتائج دافعيتهم للإنجاز كلما انتقلوا من مستوى دراسي لآخر، وبتحقيقهم للمتطلبات الجامعية الأساسية يتحسن شعورهم بدافعية الإنجاز، وحين بلوغ الطلبة إلى المستوى الدراسي السادس يكونوا قد امتلكوا معرفة أساسية كافية بتخصصهم، أما بعد هذا المستوى فإن الطلبة يتخصصوا بشكل أعمق بانين معارفهم الجديدة على المعارف الساسية التي اكتسبوها في المستوى الدراسي السادس. كما أن دافعية الإنجاز تتحسن كلما شعر الطلبة بالتقدم في الدراسة، ويزيد من شعورهم بالإنجاز تغير معدلاتهم التركمية، إلا أن ثبات المعدل التركمي بتقدم الدراسة قد يقلل من شعور الطلبة بالإنجاز. قد تعزى هذه النتيجة إلى أعضاء هيئة التدريس هم أكثر معرفة بمفهوم الدافعية للإنجاز وبتأثيرها على أداء الطلبة، لذلك فقد يهتم أعضاء هيئة التدريس باستخدام أساليب ومعززات معنوية تحسن من مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبتهم.

- **أساليب التفكير**:

جرى استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test)، للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والكلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٩).

الجدول (٩) اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test) للكشف عن عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والكلية

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	النتيجة
النوع الاجتماعي	ذكر	321	4.09	0.50	0.765	0.444	لا يوجد اثر
	انثى	363	4.06	0.53			
الكلية	ادبية	448	4.12	0.49	3.508	0.000	يوجد اثر
	علمية	236	4.00	0.55			

يتبين من الجدول (٩) عدم وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي على مستوى استجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير، فقد بلغت قيمة (ت) لمتغير النوع الاجتماعي (٠.٧٦٥) بمستوى دلالة (٠.٤٤٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. كما يتبين من الجدول (٩) وجود أثر لمتغير الكلية على مستوى استجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير، فقد بلغت قيمة (ت) لمتغير الكلية (٣.٥٠٨) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا. كما جرى حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقا لمتغير المستوى الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول (١٠).

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	99	4.07	0.55
الثاني	38	4.25	0.42
الثالث	96	4.15	0.46
الرابع	58	3.91	0.44
الخامس	123	4.07	0.61
السادس	51	4.08	0.46
السابع	86	4.07	0.50
الثامن	77	4.04	0.49
الدراسات العليا	56	4.04	0.54
المجموع	684	4.07	0.52

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقا للمستوى العلمي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الاول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والدراسات العليا (٤.٠٧، ٤.٢٥، ٤.١٥، ٣.٩١، ٤.٠٧، ٤.٠٨، ٤.٠٧، ٤.٠٤، ٤.٠٤) على التوالي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق جرى استخدام تحليل التباين (One-Way ANOVA) كما في الجدول (١١).

الجدول (١١) تحليل التباين (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقا للمستوى العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.441	8	0.430	1.626	0.114
داخل المجموعات	178.567	675	0.65		
الكلي	182.008	683			

تشير النتائج في الجدول (١١) أن قيمة (ف) قد بلغت (١.٦٢٦) بمستوى دلالة (٠.١١٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير تعزى للمستوى الدراسي. قد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل ذكورا وإناثا قد مروا بالمراحل الدراسية نفسها، واستخدموا أساليب تفكير متعددة خلال دراستهم في المرحلة الجامعية وما قبلها، كما أنهم ذكورا وإناثا درسوا الموضوعات الدراسية نفسها، واكتسبوا معارف ومفاهيم متقاربة، واستخدموا أساليب تفكير متقاربة تتناسب مع معارفهم المكتسبة. قد تعزى هذه النتيجة إلى أن أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل لا تعتمد على المستوى الدراسي بقدر ما تعتمد على طبيعة المادة الدراسية التي يتناولها الطلبة، وعلى اختيار عضو هيئة التدريس للنشاط التدريسي، لذلك فقد يختار طلبة المستوى الأول مباحث من المستوى الثاني، وقد يختار طلبة المستوى السابع مباحث من المستوى الخامس أو الثامن. وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الشهري (٢٠٠٦) التي أظهرت تميز طلبة كليات التربية في بعض أساليب التفكير عن غرها من الكليات، ودراسة وقاد (٢٠٠٩) التي كشفت عن وجود أثر للكلية في مستوى أساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة ولكنه لصالح الكليات العلمية. وتختلف نتائج هذا

السؤال مع نتائج دراسة الشلوي (٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجود أثر للمستوى العلمي على أساليب التفكير.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- تبني أعضاء هيئة التدريس لأساليب تدريس تعزز دافعية الإنجاز وتنمي أساليب التفكير لدى الطلبة.
- اعتماد أساليب البحث العلمي لدى طلبة جامعة الملك فيصل في التوصل للمعرفة.
- تبني استراتيجيات تدريسية مناسبة لأساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الملك فيصل.
- تعزيز الدافعية لإنجاز من خلال توفير تغذية راجعة مباشرة للطلبة حول إنجازاتهم.

- **المراجع**:

- القرآن الكريم
- أبو جادو، صالح (٢٠١١).علم النفس التربوي. ط (٨)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٠). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وعمور،أميمة وشريف، سليم (٢٠٠٦). الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر، عمان، الأردن.
- أبو رياش، حسين وشريف، سليم والصافي، عبد الحكيم (٢٠٠٩). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو هاشم ، السيد (٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية.
- بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور والشحومي، عبد الله (٢٠٠٦). علم نفس التعلم والتعليم. الكويت: الأهلية للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠١٠). أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سحلول، محمد عبد الله (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- السراج، عبد المحسن (٢٠١١). الفروق في الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- سعادة، جودت (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، عمان، دار الشروق
- السلطي، نادية (٢٠٠٩). التعلم المستند إلى الدماغ. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- السلوط، خالد (٢٠١٢). أنماط التعلم المستنة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس المهنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشلوي، علي (٢٠١٠).أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد، المملكة الأردنية الهاشمية.
- الشهري، حاسن رافع (٢٠٠٦). أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد (٢)، المجلد (١٩)، ص ص ٨٣٣ -٨٨٦.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). الدماغ والتعليم والتفكير، ط٢، عمان، دار الفكر.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط (٣)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (٢٠١١). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط (٢)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عطية، عمر (٢٠٠٢). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين: دراسة ارتقائية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- علي، لطف (٢٠١١). التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية. الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- علاونة، شفيق (٢٠٠٤). الدافعية (محرر)، علم النفس العام. تحرير محمد الريماوي، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الغامدي، غرم الله (٢٠٠٩). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- الفاعوري، أيهم (٢٠١٠). دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- الفحل، نبيل (٢٠٠٠). دراسة تقدير الذات وواقعه الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية (دراسة مقارنة). مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢(٥): ٧.
- القبالي، يحيى (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٢٥(٤): ١ - ٢٥
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة وشريم، رغدة وغرايبة، عايش والزعبي، رفعة ومطر، جيهان وظاظا، حيدر (٢٠١٠). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
- قطامي، نايفة (٢٠١٠). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، غادة (٢٠٠٨). التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- نصر الله، نوال (٢٠٠٨). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة بمحافظة جنين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين
- نوفل، محمد وأبو عواد، فريال (٢٠١١).علم النفس التربوي. الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الوديان، حسن (٢٠٠٠). تحليل دوافع الطلبة نحو تعلم السباحة طبقاً لنموذج (SMS). دراسة ميدانية في جامعة اليرموك. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ١٥(٢): ٢٥ – ٦٢.

- **المراجع باللغة الإنجليزية**:

- Atkinson, J.W. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 60*, 53-63.
- Ball, S. (1977). *Motivation in Education*. New York: Academic Press.
- Beceren, B; Ozdemir, A.A. (2010). The Comparison of Prospective Preschool Teachers Thinking Styles and Intelligence types. *Procedia Social and Behavioral Sciences, V* (2), 2131-2136.
- Brunstein, J. & Maier, G. (2005). Implicit and self – attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, (89), 205- 222.
- McClelland, D. (1985). *Human Motivation.* Glenview. Illinois Scott Forwsman.
- Ormord, J. (2004). Educational Psychology – Developing Learners. New Jersey: Donnelley and Sons Company.
- Petri, H, and Govern, J (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Thomson-Wadsworth, Australia.
- Santrock, J. (2003). *Psychology*. McGraw Hill, Boston.
- Sternberg, R.J . (2002) . *Thinking styles* , Reprinted Edition, UKA, Cambridge University Press
- Sternberg, R. & Wagner, K. (1991). MSG thinking Style Inventory Manual. Amazon, at www.amazon.co.uk/Msg-Thinking-Styles-Inventory-Manual/dp/B001A2X0KO
- Weiqiao, F ., Zhang, L. F. (2008). Are achievement motivation and thinking style related? A visit a among Chinese university student. *Learning and Individual Difference, 19*, 299-303.

❋❋❋❋❋❋❋